



## 6. Med barneleseren inn i en økokritisk lesepraksis

Camilla Häbler og Marion Elisenberg

**Sammendrag** I kapitlet retter vi oppmerksomheten mot de yngste leserne i skolen, og det som for mange barn er viktige møter med fortellingenes og bøkernes verden, gjennom bildeboka og høytlesningssituasjonen. Med naturorienterte litteraturstudier som teoretisk bakteppe (f.eks. Garrard, 2012) undersøker vi om de ulike representasjonene av natur i et utvalg bildebøker kan gi rom for utforskende samtaler om barns forhold til omgivelser og naturen som omgir dem. Teoretiske bidrag henter vi fra blant annet Joseph Appleyard og Martha Nussbaum. Formålet med kapitlet er å vise hvordan bildebøker og bildeboksamtaler kan invitere barneleseren til naturglede og til økt bevissthet om bærekraftig utvikling.

**Nøkkelord** bildebøker | litteratursamtaler | inspirasjon til bærekraftig utvikling

**Abstract** In this chapter, we turn our attention to the youngest readers in school, where many children experience important encounters with the world of stories, picture books, and reading aloud. With nature-oriented literature studies as a theoretical backdrop (e.g. Garrard, 2012), we investigate whether the various representations of nature in a selection of picture books can provide space for exploratory conversations about children's relationships with the environment and the nature that surround them. Theoretical contributions from e.g. Joseph Appleyard and Martha Nussbaum also play an important role in our investigation. The purpose of the chapter is to show how picture books, along with conversations about these books, can invite young readers to enjoy nature and increase an awareness of sustainable development.

**Keywords** picture books | conversations about literature | inspiration for sustainable development

## INNLEDNING

I boka *Barndomens skogar. Om barn i natur och barns natur* (2011) skriver Gunilla Halldén om relasjonen mellom barn og natur. Med utgangspunkt i forfattere som Elsa Beskow og Astrid Lindgren drøfter Halldén barns forhold til naturen. Ifølge Halldén gis barna i bøkene til Beskow og Lindgren stor frihet til å utfolde seg i naturen, uten sterk overvåking fra de voksne. Dette har vært en framtreddende tradisjon i Norden. Naturen framstår som en oppdrager, og barnets frie lek i naturen er en kilde til læring og utvikling som gjør barnet i stand til å takle utfordringene det møter, helt i tråd med arven etter Jean-Jacques Rousseaus *Émile ou de l'éducation* (1762), der utfoldelse i naturen framstilles som den ideelle oppdragelse. Dette synet nyanseres av Sidney I. Dobrin og Kenneth B. Kidd (2004) i *Wild Things: Children's Culture and Ecocriticism*, der det hevdes at det vestlige samfunns forståelse av forholdet mellom barn og natur generelt sett later til å være tosidig. Det dominerende perspektivet er i tråd med den romantiske tradisjonen etter Rousseau og innebærer en tro på den «opprinnelige uskyld», altså barnet som uskyldig og/eller dydig der man anser barn for å ha et privilegert forhold til naturen. Den andre retningen anser barnet for å være blottet for innhold. Barnet har dermed ingen nødvendig kobling til naturen, ingen erfaring fra eller forståelse for den, og må dermed læres opp til å verdsette og å kunne analysere naturen (Dobrin & Kidd, 2004, s. 6–7). Uansett syn på barnets relasjon til naturen vil man kunne spørre seg om hvordan litterære framstillinger av natur og naturopplevelser kan være en kilde til omsorg for naturen, og gjennom det bidra til bevissthet om behovet for en bærekraftig utvikling.

## FORANKRING I SKOLENS STYRINGS-DOKUMENTER

I forordet pekes det på at denne boka handler om ulike nedslag i tematikken bærekraftig utvikling med særlig relevans for norskfaget. Vi knytter vårt bidrag til læreplanen fra 2020 hvor kunnskap og holdninger på dette området er sterkere i søkelyset enn noen gang tidligere. Som ett av tre tverrfaglige temaer skal bærekraftig utvikling etter fagfornyelsen 2020 prege skolen og gå inn i enkeltfagene der det er naturlig. I den overordnede delen av læreplanen er vektleggingen av skolens oppgave med på å utvikle elevenes kompetanse og vilje til å ta vare på miljøet tydelig: «Skolen skal bidra til at elevene utvikler naturglede, respekt for naturen og klima- og miljøbevissthet. [...] Skolen skal bidra til at elevene utvikler vilje til å ta vare på miljøet» (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 7). Videre kan vi lese om bærekraftig utvikling at: «Gjennom arbeid med temaet skal elevene utvikle kompetanse som

gjør dem i stand til å ta ansvarlige valg og handle etisk og miljøbevisst» (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 13). Skolen er altså forpliktet til å gi elevene den kunnskapen, viljen og kompetansen de trenger for å kunne ta vare på miljøet og ta ansvarlige valg. I norskfaget handler det tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling om:

at elevene skal utvikle kunnskap om hvordan tekster framstiller natur, miljø og livsbetingelser, lokalt og globalt. Gjennom å møte fagets tekstmangfold, lese kritisk og delta i dialog kan elevene utvikle evnen til å forstå og håndtere meningsmotsetninger og interessekonflikter som kan oppstå når samfunnet endres i en mer bærekraftig retning. Faget norsk bidrar til å bevisstgjøre elevene og ruste dem til å handle og påvirke samfunnet gjennom språket (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 4).

Det å lese kritisk og delta i dialog skal altså bidra til å utvikle evner det er bruk for når samfunnet skal endres i en mer bærekraftig retning.

Andre nasjonale politiske dokumenter peker også mot et behov for å forberede nye generasjoner for en krevende framtid. *Rammeplan for barnehagen* (2017) har et overordnet bærekraftperspektiv for innholdet i barnehagen, og *Nasjonale forskrifter for lærerutdanning* (2017) stiller krav om at bærekraftig utvikling skal være et sentralt tema i lærerutdanningene. Men politiske føringer kan ikke alene skape «forståelsen og kompetansen som er nødvendig for å leve bærekraftige liv i framtidens samfunn» (Sinnes & Straume, 2017, s. 1). De politiske føringene må implementeres i praksis på en vellykket måte. Så da er spørsmålet hvordan man i opplæringen kan bidra til at nye generasjoner behandler omgivelsene med omsorg og ansvar?

Bindeleddet mellom opplæringens verdigrunnlag og elevenes faktiske læring og danning er didaktikk. Didaktisk refleksjon krever at man som lærer kan beskrive og forklare sammenhengen mellom læreplanens idéer og verdier og undervisning som utøvelse eller handling i klasserommet. I arbeidet med de tverrfaglige temaene vektlegges det at elevene skal kunne uttrykke seg, utføre kritiske vurderinger, danne egne meninger og sette seg inn i andre menneskers livssituasjon (Utdanningsdirektoratet, 2020). Norskfagets bidrag i en slik sammenheng vil blant annet kunne være skjønnlitteratur brukt i en økokritisk lesepraksis, tilpasset elevenes alder og utvikling.

## SKJØNNLITTERATUR OG BÆREKRAFT SOM TEMA

Flere forskere har pekt på skjønnlitteraturens bidrag til temaet bærekraftig utvikling. Både Kari Anne Rødnes (2019) og Nina Goga (2019) undersøker potensialet

i norskfagets bruk av samtaler om skjønnlitterære tekster. I artikkelen «Skjønnlitteratur og bærekraft – et bidrag fra norskfaget» tydeliggjør Rødnes i artikkelens første del hvordan litterære samtaler og kritisk tenkning er praksiser i norskfaget som aktualiseres innenfor bærekraftdidaktikk. I artikkelens andre del gir Rødnes eksempler på noen litterære tekster som hun viser at kan være egnet i arbeid med klima- og miljøtematikk (for eksempel Henrik Ibsens *En folkefiende* (1882), Knut Hamsuns *Markens grøde* (1917) og Gert Nygårdshaugs *Mengele Zoo* (1989)). I tillegg til artikkelen til Rødnes vil vi løfte fram Gogas (2019) artikkel «Økokritiske litteratursamtaler – en arena for økt bevissthet om økologisk samspill?». Her retter Goga oppmerksomheten mot to barnelitterære klassikere, Johanna Spyris *Heidi* (1880) og Lucy Maud Montgomerys *Anne fra Bjørkely* (1908). Ved å anlegge et økokritisk perspektiv på disse tekstene søker Goga å vise hvordan bærekraftig utvikling kan integreres i norskfaget ved hjelp av strukturerte litteratursamtaler og skalert lesing. Goga har også tidligere skrevet om hva det innebærer å ha et økokritisk perspektiv på litteraturundervisningen på barnetrinnet (Goga, 2018), hvor hun diskuterer litteraturundervisningens muligheter og ansvar når det gjelder å utvikle barns kunnskap om planter, dyr og mennesker i ulike omgivelser.

Vi ønsker i dette kapitlet å rette oppmerksomheten mot de yngste leserne i skolen, begynnerleserne og mellomtrinnsleserne, og det som for barn kan bli gode møter med fortellingenes og bøkens verden gjennom bildeboka. Formålet med kapitlet er å vise hvordan bildebøker og bildeboksamtaler kan invitere barneleseren både til naturglede og til økt bevissthet om bærekraftig utvikling. Vi ser nærmere på hvordan høytlesingssituasjoner og bildeboksamtaler der barna selv får delta aktivt i utforskningen, kan gi rom for samtaler og fortellinger om «natur, miljø og livsbetingelser» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Først presenterer vi fire bildebøker som knytter an til økokritiske perspektiv (Garrard, 2012). Så presenterer vi teori som belyser ulike måter de yngste leserne kan delta i bildeboksamtalet på (Appleyard, 1991; Penne, 2001 og Solstad, 2015),<sup>1</sup> og drøfter hvordan bildebøkene tilbyr både barnet og den voksne muligheter til sammen å utforske temaet bærekraftig utvikling. I den sammenhengen trekker vi veksler på Martha Nussbaum (2016), som argumenterer for at grunnlaget for en samfunnsbevisst forestillings-evne må legges tidlig i livet.

---

1 I Skandinavia har det de siste tiårene blitt gjennomført tre doktorgradsstudier (Simonsson, 2004; Skaret, 2011; Solstad, 2015) som tar for seg barns resepsjon og meningsskaping i møte med bildebøker. I dette kapitlet viser vi til Solstad (2015).

## BILDEBØKENE: GARMANN-TRILOGIEN (2006–2010) AV STIAN HOLE OG JAKOB OG NEIKOB. STORMEN AV KARI STAI (2019)<sup>2</sup>

Garmann-trilogien, som består av bøkene *Garmanns sommer*, *Garmanns gate* og *Garmanns hemmelighet*, kom ut i perioden 2006–2010. Vi følger Garmann fra den siste sommeren før han begynner på skolen og noe framover i tid. Trilogien kretser om Garmanns utvikling i relasjon til familie, venner og den første kjæresten, Johanne. Garmann er en gutt som tenker på mange ting, alt fra skolestart, det å miste tenner, til vennskap, Guds eksistens, verdensrommets grenser og naturkatastrofer som kan true. Garmanns verden er full av følelser og kompliserte spørsmål. De kompliserte spørsmålene som Garmann grubler over, kommer særlig til uttrykk i verbalteksten i bildebøkene. Stemningen som formidles i det verbalspråklige uttrykket, er tidvis ganske alvorstung. Garmann tenker og snakker med menneskene rundt seg om uro, frykt og usikkerhet.

Bildebøkernes visuelle uttrykk formidler derimot hovedsakelig en idyllisk tilværelse, der barna utfolder seg fritt i naturen, i tråd med tradisjonen fra Beskow og Lindgren som er nevnt innledningsvis. Bildene i Garmann-trilogien er digitale collager med til dels underlige proporsjoner som vekker undring og nysgjerrighet. Det er en litt surrealistisk verden vi ledes inn i, med blomster og insekter som framstår i nye dimensjoner. Naturen er til stede gjennom alle de tre bøkene i form av blomster, trær, frukt og bær som slynger seg omkring bildenes hovedmotiv som ofte viser Garmann som ferdes utendørs. I første bok er Garmann i hagen, i neste bok er det i gata han ferdes, og i siste bok utvides lekeområdet til skogen.<sup>3</sup> I Garmann-bøkene finner vi bilder av insekter, fugler og andre dyr. Vi ser maur som kryper over oppslaget. Et frø fra en avblomstret løvetann fungerer som sidevender

2 Stian Holes Garmann-trilogi er oversatt til flere språk og har mottatt en rekke priser. Trilogien er også gjort gjenstand for forskning (Christensen, 2012; Khateeb, 2018). Nina Christensen (2012) tar for seg hvilke dannelsesprosesser Garmann gjennomgår, i artikkelen «At vokse i en foranderlig verden». Ahmed Khateeb, som er tilknyttet forskningsprosjektet *Nature in Children's Literature and Culture* ved Høgskulen på Vestlandet, undersøker i artikkelen «Unrest in Natural Landscapes» (2018) Garmanns indre utvikling i tilknytning til hans ytre omgivelser. Litteraturforskere har ikke fattet samme interesse for Kari Stais bok om Jakob og Neikob, men boka har fått fyldig omtale av Mette Moe (2019) på nettstedet *Barnebokkritikk.no*. I antologien *På tværs af Norden: Økokritiske strømninger i nordisk børne- og ungdomslitteratur* (2021) diskuterer Reinhard Hennig sammenhengen mellom Jakobs og Neikobs forbruk og endringer i været, altså menneskeskapte klimaendringer. Verken Christensen, Khateeb, Moe eller Hennig diskuterer det potensialet for utforskende samtale som disse bildebøkene kan romme.

3 Det er flere som har pekt på sammenhengen mellom Garmanns utvikling og modning og forflytningen fra hagen til skogen (Christensen, 2012; Goga, 2018; Khateeb, 2018).

og inviterer leseren til å bla om til neste oppslag. De frodige bildene samspiller med en verbaltekst som inviterer til samtale. Garmann-trilogien åpner dermed for et mangfold av lesemåter og tilnærminger, om naturen som frirom og Garmanns utforskning av en stadig videre del av verden.

Kari Stais bildebok *Jakob og Neikob. Stormen* (2019) er sjettede bok om motsetningsparet Jakob og Neikob. De to bestevennene, der den ene alltid sier ja mens den andre konsekvent sier nei, bor sammen på en bakketopp. Jakob og Neikob driver med hagearbeid den dagen Spinnvill spinner forbi på vei til fabrikken hun driver. Hun trækker i blomsterbedet og ødelegger blomstene til Jakob og Neikob, men Spinnvill trøster med at hun kan lage alt mulig i sin fabrikk, også erstatninger for blomstene hun har ødelagt. Hun fyker av gårde til fabrikken, men kommer snart tilbake med en masse plastblomster som erstatning for blomstene hun har ødelagt. Det er ikke bare blomster Spinnvill lager i fabrikken sin. Hun kan lage alt man måtte ønske seg og alt man måtte føle behov for, eller, ved nærmere ettertanke, ikke ha behov for.

Bildeboka om Jakob og Neikob har en annen visuell og språklig utforming enn bildebøkene om Garmann. Stai benytter seg ofte av primærfarger og komponerer oppslag med få og store elementer der bildene ofte strekker seg over hele oppslaget. I bildene er figurene bygd opp av enkle streker og fargerike flater som tydeliggjør de gjennomgående motsetningene mellom Jakob og Neikob. Verbalteksten i bildeboka er kort og poengtert.

Naturen er også til stede i *Jakob og Neikob. Stormen*. Bildebokas paratekst (blant annet innsidepermen) viser oss en masse markblomster som står i kontrast til de glorete erstatningsblomstene i plast som Spinnvill lager i fabrikken. Og det er nettopp en storm, altså en naturkraft, som spiller en avgjørende rolle i handlingsutviklingen i bildeboka, og som sørger for at Neikob kommer til erkjennelsen om at «ingenting er boltreplass og pusterom» (Stai, 2019, uten paginering).

Samlet sett er Garmann-trilogien og boka om Jakob og Neikob svært forskjellige når det gjelder tematikk, framstillingsform og bilder. Men de utnytter begge den kunstformen bildebokmediet representerer. Verbaltekster og bilder utfyller, forsterker og utfordrer hverandre. Ikonotekstene aktiverer leseren til å skape sammenheng samtidig som det åpnes for utforskende samtaler. Stian Hole selv hevder at: «Bildebokas force er at den kan åpne opp rom og gjøre leseren til medskaper. [...] Bildeboka er dessuten en trygg møteplass for undring og spørsmål der den doble synsvinkelen gjør det mulig å kanskje se verden på en ny måte» (Hole, sitert i Strand, 2016, s. 34).

## ET ØKOKRITISK BLIKK

For å tilnærme seg de utvalgte bildebøkene i et bærekraftperspektiv kan økokritikken bistå med nyttige analytiske perspektiv. Økokritikk er en litteraturteoretisk retning som i løpet av de siste årene har fått en stadig mer markant plass innen det litterære fagfeltet. I Norge gjelder det særlig i forskning på barne- og ungdomslitteratur. Det tidligere nevnte forskningsprosjektet *Nature in Children's Literature and Culture* ved Høgskulen på Vestlandet har publisert en rekke artikler i tillegg til boka *Ecocritical Perspectives on Children's Texts and Cultures* (Goga, Guanio-Uluru, Hallås & Nyernes, 2018).

Som det har blitt nevnt tidligere i denne boka, retter økokritikken blikket mot forholdet mellom mennesket og dets ytre omgivelser, mellom litteratur og natur. Cheryll Glotfelty (1996) og Greg Garrard (2012) er forskere som begge arbeider med en slik inngang til litteratur. Glotfeltys definisjon av økokritikkbegrepet, hentet fra introduksjonen til *The Ecocriticism Reader* (1996), gir en bred beskrivelse begrepet:

Simply put, ecocriticism is the study of the relationship between literature and the physical environment. Just as feminist criticism examines language and literature from a gender-conscious perspective, and Marxist criticism brings an awareness of modes of production and economic class to its reading of texts, ecocriticism takes an earth-centered approach to literary studies (Glotfelty & Fromm, 1996, s. 18).

Glotfelty oppsummerer økokritikk som studiet av forholdet mellom litteratur og det fysiske miljøet. En sentral tanke innen økokritikken er at kulturuttrykk, for eksempel litteratur, er med på å forme vårt forhold til naturen. Man forutsetter altså at litteraturen vi leser er med på å forme vår forståelse av og holdning til naturen.

Garrard har skrevet en introduksjon til økokritikk som felt og begrep (Garrard, 2012), hvor han blant annet deler inn økokritikken i ulike nøkkelområder. I det han kaller økokritikkens «key concepts», eller nøkkelområder, finnes «pollution, the pastoral, wilderness, apocalypse, dwelling, animals and futures: the earth» (Garrard, 2012, s. 8).

De nøkkelområdene som er særlig aktuelle for Garmann-trilogien og *Jakob og Neikob. Stormen*, er «pastoralen» og «forurensning» slik disse svarer til Garrards «the pastoral» og «pollution» (Garrard, 2012, s. 8). Disse nøkkelområdene kan belyse hvordan natur, omgivelser og situasjoner skildres i de aktuelle bildebøkene. Det første området, «pastoralen», knyttes særlig til Garmann-trilogien, mens det

andre, «forurensning», knyttes til boka om Jakob og Neikob, men som vi skal se, kan begge nøkkelområdene knyttes til de utvalgte bøkene.

Oppsummerende kan vi si at de to områdene, «pastoralen» og «forurensning», representerer ulike perspektiv som i møte med bildebøkene kan virke både bevisstgjørende, engasjerende og, slik det også er nevnt i forordet til denne boka, skape et engasjement hos barn for å møte dagens miljøutfordringer.

## PASTORALEN: ET IDYLLISERENDE LANDSKAP

Pastorale trekk gjenfinner vi i høy grad i Garmann-trilogien. Flere av oppslagene i de tre bildebøkene har enten idylliske naturlandskap som bakteppe eller de utgjør oppslaget hovedmotiv. Vi ser Garmann som utfolder seg fritt i naturen. Han utforsker verden, først hagen rundt huset, deretter gata og skolegården og til sist skogen. I verbaltekst og bilde får vi beskrevet hvordan Garmann og Johanne oppdager en hemmelighet i skogen, hvordan de bader i et skogstjern og sammen lar seg fascinere av stjernehimmen. Vi kan også lese om hvordan Garmann finner en død fugl og begraver den i skogen, eller hvordan han plukker blomster, presser dem og lager et herbarium. Vi får skildret barnet i møte med naturen. Barnets naturerfaringer dominerer særlig det visuelle uttrykket i bildebøkene. Holes collage-teknikk der fotografier og tegninger er arbeidet sammen til et nytt uttrykk, forskyver ofte perspektivet slik at proporsjonene endres. Forholdene mellom stort og lite, nært og fjernt blir tøyd. Som lesere tvinges vi voksne kanskje til å se verden med barnets blikk. I et av oppslagene i *Garmanns hemmelighet* (2010) smyer Johanne og Garmann seg gjennom villbringegebærkrattet i skogen. De stanser ved en lysning. Johanne skyver noen greiner til side, og vi, leserne, ser det Johanne og Garmann ser gjennom bladverket. Johanne viser Garmann og oss lesere det hun mener er en romkapsel som ligger i skogen. I flere av oppslagene i Garmann-trilogien inviteres vi lesere til en slik posisjon. Vi opplever naturen slik Garmann opplever den.

De idylliske naturframstillingene slik de framstår som en viktig del av Garmanns danning (Christensen, 2012; Goga, 2018; Khateeb, 2018), faller inn i en litterær linje som kan trekkes fra Rousseaus tanker om naturen som oppdrager og danningsagent gjennom bøker som hans egen *Émile ou de l'éducation*, via bøker om det kompetente barnet opp til vår tid, som i Johanna Spyris bøker om naturbarnet Heidi fra 1800-tallet og til vår tids *Tonje Glimmerdal* (Parr, 2009). Pastoralen kan antyde harmoni og balanse. Den kan uttrykke en feirende og idyllise-



rende holdning til naturen.<sup>4</sup> Det finnes imidlertid enkelte antydninger til brudd med de idylliske naturframstillingene i Garmann-trilogien. Et eksempel på et slikt brudd kan være forsiden på første bok, *Garmanns sommer* (2006), hvor bildet er nokså dystert, og vi ser et forurensende fartøy i bakgrunnen. Et enda tydeligere brudd med idyllen finner vi i verbalteksten i andre bok, *Garmanns gate* (2008), hvor det kommer fram i samtalen mellom Garmann og Frimerkemannen at et menneskeskapt byggverk i Kina, en demning som står i fare for å bryte, kan true idyllen i Norge:

Truslen kommer langvejsfra og er funderet i intet mindre end de verdensomspændende konsekvenser af, at mennesket intervenserer voldsomt i naturen. Måske får det konsekvenser for en gammel mand og en lille dreng i Norge, at man bygger en stor dæmning på den andre side af jorden. Det fjerne kommer tæt på (Christensen, 2012, s. 64).

Grunnleggende for pastoralbegrepet til Garrard, slik vi forstår det, er forestillingen om naturen som stabil motpart til menneskeskapt endringer. Den pastorale naturframstillingen skaper et bilde av naturen som harmonisk og i balanse, som så blir forringet, og i ytterste konsekvens ødelagt på grunn av menneskelige inngrep (Garrard, 2012, s. 63). Den idylliske naturframstillingen er ikke entydig, farer kan true, og kanskje kan også Garrards nøkkelområde «forurensning» kaste lys over Garmann-trilogiens brudd med idyllen.

Et supplerende perspektiv til den harmoniske pastoralen i Garmann-trilogien finner vi i bildeboka om Jakob og Neikob. Til denne boka kan vi knytte en annen av Garrards nøkkelområder, «forurensning». Der Holes bøker om Garmann skildrer barns utforsking og frie lek i naturen, problematiserer Stais bildebok *Jakob og Neikob. Stormen* (2019) menneskets framferd i naturen. Begge perspektiv er nyttige og nødvendige i barns erfaring på dette området.

---

4 Det tidligere nevnte forskningsprosjektet Nature in Children's Literature and Culture (NatChiLit) har utviklet en matrise som kan brukes i undersøkelsen av teksters holdning til natur: fra feirende til problematiserende på en vertikal akse, og fra en antroposentrisk til en økosentrisk holdning på en horisontal akse. Matrisen tar også hensyn til en tredje dimensjon, techne, som i barne- og ungdomslitteraturforskningen viser til de litterære og visuelle grepene natur er uttrykt gjennom. Se NatChiLits hjemmeside for utdypende forklaringer: <https://blogg.hvl.no/nachilit/the-natcul-matrix/>. Lesedato 28.04.21.

## FORURENSNING: SPINNVILT FORBRUK

Fortellingene om Jakob og Neikob spiller på motsetningene mellom en grunnleggende positiv og en grunnleggende skeptisk innstilling til tilværelsen. I *Jakob og Neikob. Naboen* (2016) har de to bestevennene fått en ny nabo. Der Jakob bygger bro over til den til nye ukjente naboen, bygger Neikob et gjerde mot den samme naboen. I *Jakob og Neikob og det tomme rommet* (2014) settes vennskapet mellom de to på prøve når de skal fylle det tomme loftet i huset der de bor med en samboer. De to bestevennene blir verstevenner. Stai har behandlet temaer som fremmedfrykt, vennskap og forsoning i bøkene om det kjente motsetningsparet.

Den foreløpige siste boka *Jakob og Neikob. Stormen* (2019) har Stai dedisert til Greta Thunberg (Stai, 2019). Allerede med dedikasjonen oppfatter den oppmerksomme leseren at denne gangen er det trolig miljøvern det handler om. Etter et besøk på fabrikken til Spinnvill der Spinnvill kan lage «alt mogleg på ein blunk» (Stai, 2019, uten paginering), kommer Jakob og Neikob hjem med nettopp «alt mogleg». De kaster alle de gamle tingene sine ned i en dump og setter seg for å se på at tingene resirkuleres. Huset er fullt av nye ting, resirkulering tar tid, og de tvinges til å tilbringe natta i en pappeske utendørs. Her presenteres det første problemet med dagens forbruksmønster, i alle fall for den oppmerksomme leser. Tingene vi produserer fortrenger mennesker, og resirkulering er ikke tilstrekkelig for å løse dette problemet. I løpet av natta blåser det opp til uvær. Den personifiserte Stormen tar tak i pappesken, lager den om til et papirfly og fører Jakob og Neikob til himmels. Det er naturen selv som gjennom Stormen varsler om virkningene av det spinnvill forbrukte.

I fugleperspektiv får de to vennene se utover en klode de ikke helt kjenner igjen: «Ser du, Jakob? Ja, eg ser. Har vi kome på feil klode? JA, det er så underleg her» (Stai, 2019, uten paginering). De to vennene ser fabrikkpiper som spyr ut røyk og søppel som dekker store områder. Det er behov for opprydning, og de erkjenner til sist, ledet av den alltid skeptiske Neikob, at det de trenger mer av er INGENTING. Boka avslutter med at Neikob starter produksjonen av ingenting i fabrikken til Spinnvill. Neikob «veit nemleg kva for knappar han *ikkje* skal trykke på» (Stai, 2019, uten paginering). Stai har skrevet en bildebok som tematiserer forurensning og (over)forbruk. En bildebok som er et slags oppgjør med den holdningen som Spinnvill baserer hele sin produksjon på: «mykje vil ha meir» (Stai, 2019, uten paginering). Både intertekstualitet og ordspill gir denne boka en dobbelt stemme som også gir impulser til voksne som leser sammen med barnet.

Flere av oppslagene i *Jakob og Neikob. Stormen* kan som nevnt ses i lys av et av økokritikkens hovedområder slik det er skissert av Garrard (2012), nemlig «forurensning». Det dreier seg om oppslagene som bærer preg av forurensning og for-

fall, enten i form av røykskyer og avgasser eller i form av forsøpling og rot. Disse forurensende elementene i bildene bryter med det som i utgangspunktet kunne vært tilfeller av idylliske landskap i bildeboka, fordi vi på de samme oppslagene også ser en fantastisk solnedgang. Men bildet er ikke entydig. Fargespillet av rødt, gult og oransje i en slik glødende solnedgang kan også skyldes forurensning i atmosfæren. Forurensning gjør altså himmelen vakrere. Bildebokas første oppslag representerer idyllen med blomsterbed utenfor huset. Allerede i andre oppslag brytes idyllen når Spinnvill tilbyr en endret livsstil som kompensasjon for ødelagte blomster, men hovedpersonene oppdager ikke den manglende bærekraften før konsekvensene av Spinnvills tilbud viser seg.

Bildebøker som viser veien fra «pastoralen» til «forurensning» på en måte de yngste enkelt kan forstå, kan ut fra ulike perspektiv virke både bevisstgjørende og inspirere til handling. Hennig (2021) peker på at humor og bildenes formspråk bidrar til «å tematisere en kompleks global miljøproblematikk uten å risikere å fremkalle frykt» (Hennig 2021, s. 57). Uansett er bøkens innflytelse avhengig av hvordan de presenteres, leses og bearbeides, hvilken lesepraksis og hvilke samtaler som det tilrettelegges for.

## BILDEBOKA: EN TRYGG MØTEPlass FOR UNDRING OG SPØRSMÅL

Leserne av Garmann-trilogien og bøkene om Jakob og Neikob finner vi blant barn i barnehagen så vel som et stykke opp i skolealder. Vi kan, som nevnt innledningsvis, kalle dem begynnerlesere og mellomtrinnslesere. Disse barna beveger seg innenfor de to leserrollene som litteratur- og leseforsker Joseph Appleyard (1991) benevner som *The Reader as a Player* og *The Reader as a Hero and Heroine*. I boka *Becoming a Reader: the Experience of Fiction from Childhood to Adulthood* (1991) ser Appleyard lesning i et utviklingsperspektiv, og han knytter leseutviklingen til både psykologisk og kognitiv utvikling. Hans *leserroller* tar utgangspunkt i Piagets teori om kognitiv utvikling, men tar også hensyn til kritikken fra ulikt hold av denne teorien. Han undersøker og beskriver fem typiske roller som lesere i vår kultur gjennom økende alder modnes inn i. Disse *leserrollene* knyttes til fem aldersgrupper,<sup>5</sup> hvorav vi i dette kapitlet tar i bruk de to første:

1. Den lekende leseren
2. Leseren som helt eller heltinne

Et sentralt kjennetegn ved den første leserrollen er at barnet ikke leser verbaltekst selv, men blir lest for. Dermed er det alltid en (gjerne) eldre leser som deler opplevelsen med barnet: en som kan lytte til barnets reaksjoner og sørge for at det blir rom for samtaler om det man leser og opplever, en som kan gi barnet tillit til sin egen fantasiverden, at det er et trygt sted for både lek og utforskning. Det er derfor viktig at den som leser høyt for og med barnet, vet om og kan bevege seg sammen med barnet på barnets premisser. Den lekende leseren vil ofte være en aktiv med-leser som ønsker å bidra til leseopplevelsen, og da er det gjerne bildene som leses og assosiasjonene som styrer. Barnet blir sånn sett en som leker i fortellingenes fantasiverden. Nettopp leken og fantasiens innflytelse på barneleserens litterære opplevelser understrekes i *Becoming a Reader: the Experience of Fiction from Childhood to Adulthood*: «In the preschool years the child, not yet a reader but a listener to stories, becomes a confident player in a fantasy world that images realities, fears and desires in forms that the child slowly learns to sort out and control» (Appleyard, 1991, s.14). Appleyard viser hvordan barnet etter hvert opparbeider seg en narrativ kompetanse, som utvikles i møte med tekster og i samspill med andre. Denne innflytelsen fra fortellingene påpekes også av andre forskere og forventes av lærere og foresatte som leser med barna.

Flere norske studier viser hvordan mange barn forholder seg til bildebøker gjennom ulike former for involvering, som lek og meddiktning, blant annet Trine Solstads doktoravhandling *Snakk om bildebøker! En studie av barnehagebarns resepsjon* (2015). Her undersøker Solstad barnehagebarns mottakelse av fem bildebøker under høytlesning med en barnehagelærer. Solstad (2015, s. 89–92) refererer en samtale to femåringer har med barnehagelæreren mens de leser de første oppslagene i *Garmanns sommer*. På tredje oppslag skjeler Garmann ned på en mariehøne som sitter på nesa hans. Lesingen tar en uforutsett retning, og plutselig er leken i gang. Den ene femåringen rører ved mariehøna på bildet og roper ut: «Han beit

---

5 For en grundigere beskrivelse av alle de fem leserrollene og grunnlaget for dem viser vi til Appleyards bok *Becoming a Reader: the Experience of Fiction from Childhood to Adulthood* (1991). I boka benevnes de fem leserrollene slik:

1. The Reader as a Player
2. The Reader as a Hero and Heroine
3. The Reader as Thinker
4. The Reader as Interpreter
5. The Pragmatic Reader

Sylvi Penne (2001) redegjør også for Appleyards leserroller i artikkelen «Å bli en som leser litteratur – en utviklingshistorie om lesing fra 6 til 16» som er å lese i boka *Norsk som identitetsfag – norsklæreren i det moderne*. Therese Garshol Syversen (2020) redegjør grundig for den første leserrollen i *Litteraturarbeid i barnehagen*.

meg!». «Ser veldig ekte ut», er en av kommentarene fra barnehagelæreren, og det stimulerer fantasileken. Med ett «ser» den ene femåringen at mariehøna flyr opp mot taket, og den andre følger opp og ser både at det er en mariehøne i taket og at det kommer en ny og setter seg på bildet i boka. Her oppstår det en ny fortelling ut fra oppslaget i bildeboka, og fantasileken avløser lesingen (Solstad 2015, s. 91–92). Solstads studie viser at gjennom leken blir bildebøkene både utforsket og utdypet, og samtlige leksekvenser i Solstads materiale tar utgangspunkt i bildebøkens tematikk. Felles for disse lekesituasjonene er at de bidrar til en sterk innlevelse i teksten:

Studien viser at barna trigges av det som ikke er ferdig fortolket fra forfatterens og illustratørens side. Barna ser ut til å undre seg og reflektere, men også glede seg over tomrom i ord og bilder. Bøker som ikke forteller alt, men overlater til leserne å trekke slutninger og skape mening i tekst og bilder, representerer derfor kvalitet i høytlesningssammenheng (Solstad, 2015, s. 249–250).

Det er nettopp den typen lesepraksis som Solstad her beskriver, som kan skape grunnlag for sanselige naturopplevelser så vel som undring og utforskning. Bildeboka er et unikt medium for en slik praksis. Den lekende leseren finner vi langt opp i småskolen, for det er en leserrolle som kan beholdes selv når barnet modnes inn i en ny leserrolle. Barnets behov på veien inn i en økokritisk lesepraksis er en bevisst voksen som ikke har glemt å kunne være en lekende leser.

Den første boka i Garmann-trilogien og bøkene om Jakob og Neikob er gjerne velkjente for mange barn før de blir elever, en erfaring de har med seg inn i skolen i sin kulturelle ryggsekk. Kanskje har de både lest og lekt flere av bøkene og er kjent med hovedpersonene gjennom gjentatt bruk av bøkene. Dette er nemlig også et kjennetegn på de lekende leserne, at de ikke så lett blir ferdige med bøkene de leser og blir kjent med. Når læreren lar bøkene ligge framme i klasserommet, vil elever ta dem fram igjen og igjen og bli kjent med dem på ulike måter. Kan elevene ikke lese verbalteksten, leser de bildene, og de kommer fram til ulike fortellinger etter hvert som assosiasjoner får spillerom. Er bøkene velkjente for elevene, er det også enklere å motivere en klasse som helhet til å både lytte, leve seg inn i teksten og engasjere seg i samtaler om ulike temaer som kan utledes fra bøkene. For en lærer er det ikke ukjent at fortellinger har innvirkning på barns følelsesliv, slik Appleyard henviser til når han siterer Donald W. Winnicotts (1971) teori om litteratur som overføringsobjekt for oss mennesker:

So we always need transitional objects and this intermediate area of experience, which continues the play of the small child in the intense experiencing of the

fusion of inner and outer that belongs to the arts and religion, to creative scientific work, and to imaginative living generally. Fiction occupies this immediate area (Appleyard, 1991, s. 55).

Sett fra et slikt perspektiv vil skjønnlitteratur alltid kunne danne broer mellom den ytre verden og våre innerste drømmer, følelser og behov. Og broene er vår fantasi, vår forestillingsverden, stimulert og motivert av skjønnlitteratur.

Den forestillingsverden barna blir presentert for, og samtalene og lekene de blir inspirert til i lesingen om Garmann, er i høy grad basert på opplevelser knyttet til naturen og bruk av naturen – fordi figurene i Garmann-trilogien stort sett befinner seg utendørs i fri lek. Trilogien inngår i den tradisjon som ifølge Halldén er spesielt framtreddende i Norden, der barna har hatt stor frihet til å utfolde seg ute i naturen, uten sterk overvåking fra de voksne, og der naturen framstilles som en oppdrager som gjør barna i stand til å takle utfordringene de møter i livet. Det at enkelte av oppslagene i Garmann-trilogien gir leseren mulighet til å gjøre oppdagelser sammen med Garmann og Johanne, skaper en nærhet til både figurene og opplevelsene som beskrives i verbaltekst og bilder. Barneleserne finner sine figurer som de kan identifisere seg med, og leker fantasileker i det universet som bøkene om Garmann tilbyr. De tar rett og slett idyllen i bruk og legger til det de måtte ha av egne erfaringer og assosiasjoner i leken.

«Hvis du bruker naturen, blir du glad i den, og da vil du ta vare på den», sier Lars Monsen i NRK-programmet *Datoen* (Solheim, 2020, 56:00). Den samme oppfatningen gir Stefan Casta uttrykk for i boka *Blommorna är jordens ögon* (2000). Her stiller Casta spørsmålet om hvordan kjærlighet til naturen oppstår. Han konstaterer at:

[...] naturexperter av olika slag ofta hänvisar till barndomsupplevelser när de blir tillfrågade om hur naturintresset väckts. Det är inte alltid storstilade upplevelser utan snarare bagateller. Det är i det vardagliga som han menar att vi finner rötterna till det som i vuxen ålder blir kategoriserat som naturens betydelse. Det man som barn uppfattar som en skog behöver inte vara någon sjumilaskog utan kan, som i Castas fall, vara en «skogssträng med gran och glasbjörk mellan dasset och kärret (Casta, sitert i Halldén, 2011, s. 18).

Hvordan hver og en av oss forholder seg til natur, henger sammen med våre erfaringer med natur. Blir barn kjent med og glad i naturen, også gjennom bøkens verden, vil de kunne utvikle ansvarsfølelse, medfølelse og bli motivert for å ta vare på den. Det er som Gillian Judson (2010) skriver at for å utvikle empati og ansvarsfølelse for naturen, må barn erfare hva det betyr å knytte seg til naturen. Det er tro-

lig ikke tilstrekkelig å undervise *om* økologi; barn må også skaffe seg erfaringer som gjør at de kan *oppleve nærhet* til naturen, og ikke kun lære om den.

I tråd med Rødnes (2019) kan vi si at skjønnlitterære tekster har den egenskapen at de kan sette ord på naturopplevelser og følelser som kanskje i liten grad får plass i undervisningsopplegg som vektlegger mer rasjonelle tilnærminger basert på kunnskap fra natur- og samfunnsfag (Rødnes, 2019). Sånn sett kan kanskje litterære naturopplevelser bidra til bærekraftig utvikling. Selvsagt får vi mye kunnskap gjennom å lese sakprosa, men skjønnlitteraturen har et særskilt potensial for å formidle kunnskap om en rekke ulike forhold. I motsetning til samfunnsvitenskapens analytiske perspektiv har kanskje den litterære erfaringen en mer umiddelbar og overbevisende følelsesmessig kraft (Rosenblatt, 2002).

Filosofen Martha Nussbaum (2016) framhever betydningen av skjønnlitteratur i skolen med tanke på utviklingen av etisk bevissthet, og dette begrunner hun blant annet med at:

kunst bidrar til å danne den evnen til å foreta vurderinger og den evnen til innlevelse som kan og bør komme til uttrykk i de valg en samfunnsborger tar. Dette gjelder til en viss grad for alle kunstformer. [...] Men i et pensum for verdensborgerskap gir litteraturen et særskilt stort bidrag, med dens evne til å framstille mange forskjellige menneskers spesifikke levekår og problemer (Nussbaum, 2016, s. 26).

Nussbaum trekker linjer fra den narrative forestillingsevnen tilbake til antikkens søkelys på at det å se tragedietekstene som ble oppført på scenen, ville bidra til at de unge grekerne ble klokere, at de kunne forestille seg det som de selv ikke hadde opplevd, og på den måten utvikle en medlidende forestillingsevne. Dette var et ledd i oppdragelsen til moralsk samhandling og aktiv samfunnsdeltagelse (Nussbaum, 2016). Det er fremdeles slik ulike fortellinger kan gi oss innblikk i andre menneskers liv og tanker, og gi næring til vår forestillingsevne om det som ennå ikke er og kunnskap om det som er ut fra nye perspektiv. Per Thomas Andersen (2019) lanserer i boka *Forstå fortellinger. Innføring i litterær analyse* tanken om de fire f-ene som et svar på hva litteraturen kan gjøre for mennesker: fellesskap, følelse, fantasi og fortelling. Andersen peker på at både følelser og fantasi er kompetanser som må øves for å kunne danne de fellesskapsforestillinger som skal til for å være medborgere i et demokratisk samfunn der vi både tar vare på hverandre og miljøet vi er avhengige av. Det er stadig nye utfordringer for hver ny generasjon, men fortellinger kan som før være et redskap for læring og utvikling. Men – «For å skape virkelig sokratiske studenter, må vi oppmuntre dem til kritisk lesning; ikke

bare til å føle med og erfare, men også til å stille spørsmål til deres egen erfaring» (Nussbaum, 2016, s. 43). Refleksjon, samtale og diskusjon om tekstene og de fiktive personene hører med. Nussbaum framhever hvordan barn og voksne sammen kan lese og samtale om litteratur:

Grunnlaget for en samfunnsbevisst forestillingsevne må legges tidlig i livet. Når barn utforsker fortellinger, rim og sanger – særlig sammen med voksne de er glad i – lærer de å legge mer oppmerksomt merke til andre levende skapningers lidelse. Etter hvert kan fortellinger stille barn mer direkte overfor livets ujevne fordeling av lykke og ulykke, og gjøre dem følelsesmessig overbevist om at dette er viktig (Nussbaum, 2016, s. 34).

Den narrative forestillingsevnen må altså trenes opp allerede fra barnsben av.

Garmann-trilogiens idylliske framstilling av naturen får ikke stå alene. Utfordringene knyttet til det å ivareta idyllen må komme i refleksjon og samtale om bøkene: «Jeg har understreket at de konklusjonene vi er tilbøyelige til å trekke ut fra vår egen erfaring som lesere, hele tiden må underlegges en kritisk granskning [...]» (Nussbaum, 2016, s. 194). I Garmanns idylliske verden kan det også være ubalanse som truer, noe som tidligere nevnt tas opp i den andre boka der Garmann og Frimerkemannen snakker om demningen som bygges i Kina, og hvorvidt den kan gi konsekvenser for en gammel mann og en liten gutt langt unna. Vi ser at handlinger som gjøres ett sted, kan få konsekvenser som utspiller seg helt andre steder. Ubalansen som truer idyllen, kan også komme fram i samtalene når disse bøkene oppleves og leses i klassen. Den langsomme progresjonen i problemer som reises, er i tråd med den ideelle oppdragelse, framstilt av Rousseau allerede i 1762:

Gjør deres elev oppmerksom på naturens fenomener, og dere vil snart ha gjort ham nysgjerrig. Men for å nære hans nysgjerrighet, ha det ikke travelt med å stille den. Gi ham spørsmål som er innenfor hans rekkevidde, og la ham finne svarene. Han skal ikke vite noe fordi dere har sagt det, men fordi han har forstått det selv (Rousseau 1762/2010, s. 193).

Samtaler om konsekvenser av menneskers oppførsel i naturen harmonerer med den andre leserrollen, der barn blir i stand til å innta leseren som helt eller heltinne. Barnet har en større kognitiv kapasitet og oppdager at det har et eget liv for seg selv, samtidig som det blir mer nysgjerrig på omverdenen. Lesning innenfor denne leserrollen vil på den ene siden være en måte å oppdage og utforske den indre verden på, mens på den andre siden vil lesningen være en måte å samle informasjon om den ytre verden på (Appleyard, 1991, s. 59). Samtidig ligger det i



benevnelsen leseren som helt eller heltinne at det er spenningsfortellinger med helter og heltinner leseren er mest opptatt av og identifiserer seg med. De foretrukne fortellingene handler om helter og heltinner som løser problemer og rydder opp i vanskeligheter, fiktive så vel som autentiske. Dette er en ønskeidentifikasjon fra barnas side:

Reading... is a skill to be mastered... but it also focuses on issues of identity, in the image of the powerful or clever hero or heroine who in one guise or another is the principal archetype of most stories school-age children read (Appleyard, 1991, s. 75).

Grunnen til at barna har ønske om å identifisere seg med denne arketypen, er behovet for å håndtere problemet med gode og onde krefter, til å finne løsninger der det gode kan seire. Den tredelte fortellingen med det velkjente mønsteret balanse – ubalanse – balanse, som er vanlig i barnelitteraturen, ser ut til å oppfylle sentrale eksistensielle behov, å kjenne på frykten og samtidig være sikker på å unnsnippe. Sylvi Penne (2001) hevder at denne typen tredelte fortellinger er et uttrykk mennesket har for å skape orden og sammenheng i tilværelsen: «Livets fortellinger og kunstens fortellinger er regissert ut fra de samme narrative grunnmønstrene» (Penne, 2001, s. 238). Det narrative mønsteret hvor enhver utfordring ender med harmoni, er slik vi ønsker vår livsfortelling skal være. Hvert kapittel skal avsluttes i harmoni. De handlekraftige heltene og heltinnene er rollemodeller for unge elever, helter og heltinner som under skiftende omstendigheter stadig møter nye versjoner av fare og ondskap. Det narrative mønsteret hvor heltene og heltinnene sørger for seier for den gode sak, skaper nødvendig trygghet for de unge leserne for å kunne kjenne på spenning og utfordringer med visshet om at helten finner en løsning.

*Jakob og Neikob. Stormen* konkretiserer et problem og peker så på en løsning av problemet slik at fornuften og det gode seirer. Den mer problemorienterte framstillingen i *Neikob og Jakob. Stormen* kan lede til samtaler som kan gi dypere forståelse av det konkrete problemet med forbruk og hva vi kan gjøre med våre umettelige ønsker om stadig flere ting som skal produseres. I en samtale om bildeboka kan læreren stille spørsmål som hjelper elevene å reflektere over bokas innhold, og trekke paralleller mellom teksten og egne erfaringer, samtidig som man også kan snakke om mulige løsninger på problemet. Maria Ojala, som er psykolog og har forsket på ungdoms forhold til klima og miljø, sier at dersom unge mennesker skal unngå handlingslammelse, er det avgjørende å hjelpe dem å finne fram til måter de kan bidra til endring på (Ojala, 2017). I dette perspektivet blir det viktig at sko-

len ikke bare formidler kunnskap om problemene, men også retter oppmerksomheten mot løsninger og hvilke muligheter vi har til å bidra og påvirke både som enkeltpersoner og i fellesskap. Kunnskap om en problemstilling er ikke nødvendigvis nok til at vi gjør noe med problemet. Dersom vi skal utvikle vilje og evne til å handle for en mer bærekraftig utvikling, må vi erfare at det går an å påvirke samfunnet (Ojala, 2017). Det sentrale er å få en erfaring med hvordan man selv kan bli en del av løsningen i stedet for å bidra til problemet.

Dersom idyllen utfordres gjennom fortelling og samtale, er det viktig at det også kommer fram løsninger som er innen rekkevidde for klassens handlekraftige helter og heltinner. Løsningene kan komme i selve fortellingen slik som i boka om Jakob og Neikob, eller de kan komme i samtalen. Idyllen må kunne forsvares av «miljøkrigere» på en måte som barn kan forestille seg og mestre:

Barn og unge skal håndtere dagens og morgendagens utfordringer, og vår felles framtid avhenger av at kommende generasjoner tar vare på kloden. Globale klimaendringer, forurensning og tap av biologisk mangfold er blant de største miljøtruslene i verden. Disse utfordringene må løses i fellesskap (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 7).

Håp kan skape handlekraft, og barna må ha en tro på sin egen mulighet til å påvirke omgivelsene. Det er ikke de motløse som rydder opp.

## AVSLUTNING

Problemstillinger knyttet til klima, miljø og bærekraftig utvikling er ikke inndelt i fag. De er grunnleggende tverrfaglige, og i arbeidet med de tverrfaglige temaene i skolen vektlegges det at elevene skal kunne uttrykke seg, utføre kritiske vurderinger, danne egne meninger og sette seg inn i andre menneskers livssituasjon (Utdanningsdirektoratet, 2020). Skjønnlitterære tekster kan med sin åpenhet og flertydighet innby til refleksjon og diskusjon. I dette kapitlet har vi presentert bildebøker som representerer to ulike didaktiske innganger til læreplanens tverrfaglige tema bærekraftig utvikling. Dette har vi gjort i samsvar med det Nussbaum skriver om at barns forestillingsevne trenes gjennom fortellinger: «Disse historiene virker i samspill med barnas egne forsøk på å forklare verden og deres egne handlinger i verden. Et barn som fratras fortellinger, fratras også visse måter å betrakte andre mennesker på» (Nussbaum, 2016, s. 30). Vi har pekt på hvordan samtaler om bildebøker kan være en god måte å tilrettelegge for opplevelse, innlevelse og erkjennelse. I forlengelsen av dette kan vi si at de tilsynelatende uskyldige bildebø-

kene om Garmann og Jakob og Neikob potensielt kan fylle en viktig rolle i barnas liv. Ikke nødvendigvis som enkelttekster de kommer til å huske så lenge, men som en øvelse i den narrative forestillingsevnen de skal bære med seg, og som en erkjennelse av ansvar de som samfunnsborgere trenger for å kunne forestille seg kloke løsninger på de utfordringer som angår oss alle.

## LITTERATUR

- Andersen, P. T. (2019). *Forstå fortellinger. Innføring i litterær analyse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Appleyard, J. A. (1991). *Becoming a reader: the Experience of Fiction from Childhood to Adulthood*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Christensen, N. (2012). *Videbegær: opplysning, børnelitteratur, dannelse*. Århus: Aarhus Universitetsforlag.
- Dobrin, S. I. & Kidd, K. B. (2004). *Wild things: Children's culture and Ecocriticism*. Detroit: Wayne State University Press.
- Garrard, G. (2012). *Ecocriticism* (2. utg.). London: Routledge.
- Glotfelty, C. & Fromm, H. (1996). *The Ecocriticism reader. Landmarks in literary ecology*. Athens, Ga: University of Georgia Press.
- Goga, N. (2018). Bærekraftig litteraturundervisning. I R. Stokke & E. Tønnessen (red.), *Møter med barnelitteratur. Introduksjon for lærere* (s. 354–369). Oslo: Universitetsforlaget.
- Goga, N. (2019). Økokritiske litteratursamtaler – en arena for økt bevissthet om økologisk samspill? *Acta Didactica Norge*, 13(2), Art. 3, 21 sider. <https://doi.org/10.5617/adno.6447>
- Halldén, G. (2011). *Barndomens skogar. Om barn i natur og barns natur*. Stockholm: Carlson Bokförlag.
- Hennig, R. (2021). Fra frykt til fremtidstro: Klimaendringer i nordiske bildebøker. I N. Goga & M. Eskebæk (red.), *På tværs af Norden: Økokritiske strømninger i nordisk børne- og ungdomslitteratur* (kapittel III.1, s. 52–57). *Nordisk ministerråd*.
- Hole, S. (2006). *Garmanns sommer*. Oslo: Cappelen Damm.
- Hole, S. (2008). *Garmanns gate*. Oslo: Cappelen Damm.
- Hole, S. (2010). *Garmanns hemmelighet*. Oslo: Cappelen Damm.
- Judson, G. (2010). *A new approach to ecological education: Engaging students' imaginations in their world*. New York: Peter Lang Publishing Inc.
- Khateeb, A. (2018). Unrest in Natural Landscapes. I N. Goga, L. Guanio-Uluru, B. O. Hallås & A. Nytnes (red.), *Ecocritical Perspectives on Children's Texts and Cultures* (s. 91–105). *Nordic Dialogues*. Palgrave Macmillan.
- Kunnskapsdepartementet. (2020). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Kunnskapsdepartementet. (2020). *Tverrfaglige temaer*. Hentet fra [udir.no: https://www.udir.no/lk20/nor01-06/om-faget/tverrfaglige-temaer](https://www.udir.no/lk20/nor01-06/om-faget/tverrfaglige-temaer)
- Nussbaum, M. (2016). *Litteraturens etikk. Følelser og forestillingsevne*. Oslo: Pax forlag.

- Ojala, M. (2017). Hope and anticipation in education for a sustainable future. *Futures*. Volume 94. <https://doi.org/10.1016/j.futures.2016.10.004>
- Penne, S. (2001). *Norsk som identitetsfag – norsklæreren i det moderne*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Rosenblatt, L. M. (2002). *Litteraturläsning som utforskning och upptäcktsresa*. Lund: Studentlitteratur.
- Rousseau, J.-J. (1762/2010). *Émile ou de l'éducation*. Oversatt av Kirsten Marianne Bessesen 2010. Norsk tittel: *Emile – eller om oppdragelse*. Oslo: Vidarforlaget. (Original utgitt i 1762).
- Rødnes, K. A. (2019). Skjønnlitteratur og bærekraft – et bidrag fra norskfaget. I O. A. Kvamme & E. Sæther (red.), *Bærekraftdidaktikk* (s. 61–75). Oslo: Fagbokforlaget.
- Simonsson, M. (2004). *Bilderboken i förskolan – en utgångspunkt för samspel* (Doktoravhandling). Linköpings Universitet.
- Sinnes, A. T. & Straume, I. S. (2017). Bærekraftig utvikling, tverrfaglighet og dybdeløring: fra big ideas til store spørsmål. *Acta Didactica Norge*, 11(3), Art. 7, 22, sider. <https://doi.org/10.5617/adno.4698>
- Skaret, A. (2011). *Litterære kulturmøter. En studie av bildebøker og barns resepsjon* (Doktoravhandling). Universitetet i Oslo.
- Solheim, E. (regissør). (2020, 1. januar). *Datoen* [TV-program]. Hentet fra <https://tv.nrk.no/serie/datoen/season/4/episode/1/avspiller>
- Solstad, T. (2015). *Snakk om bildebøker! En studie av barnehagebarns resepsjon* (Doktoravhandling). Universitetet i Agder, Kristiansand.
- Stai, K. (2019). *Jakob og Neikob. Stormen*. Oslo: Samlaget.
- Stokke, R. & Tønnessen, E. S. (red.). (2018). *Møter med barnelitteratur. Introduksjon for lærere*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Strand, L. H. (2016). Skakker du litt på hodet, så ser kanskje verden helt anderledes ut. Intervju med Stian Hole om bøkene *Annas himmel* og *Morkels alfabet*. I *Kunst Nr. 1* 2016. Årgang 63.
- Syverson, T. G. (2020). *Litteraturarbeid i barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplan i norsk* (NOR01-06). Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/nor01-06>